



Trabalho pedagógico no PIBID - Educação Física: implicações para a formação

Work in educational PIBID - Physical Education: implications for training

Trabajo pedagógico en el PIBID – Educación Física: implicaciones para la formación

Daiane Dalla Nora - Universidade Federal de Santa Maria – UFSM | Doutoranda em Educação | Santa Maria | RS | Brasil. E-mail: dallanoradaiane@gmail.com 

João Francisco Magno Ribas - Universidade Federal de Santa Maria – UFSM | Departamento de Desportos Coletivos | Santa Maria | RS | Brasil. E-mail: ribasjfm@hotmail.com 

Resumo: O estudo tem como objetivo analisar o trabalho pedagógico no PIBID - “Cultura esportiva da escola” e suas implicações para a formação inicial em Educação Física do CEFD/UFSM. Para a coleta das informações utilizou-se a Entrevista Semiestruturada, realizada com 10 participantes do subprojeto. Constatou-se que o trabalho pedagógico contribuiu para a formação inicial dos alunos participantes, através da aproximação da realidade escolar e das trocas de experiência, sendo mais qualificado que os estágios e as práticas de ensino. Entretanto, verificou-se que o trabalho pedagógico no subprojeto não repercutiu diretamente no curso de Educação Física do CEFD pela falta de articulação das ações do subprojeto PIBID com o Projeto Pedagógico de Curso.

Palavras-chave: PIBID. Formação inicial. Educação física.

Abstract: The study aims to analyze the pedagogical work in PIBID - "Culture sports school" and its implications to teachers' initial training of Physical Education on CEFD/ UFSM. Used to Semi-Structured interviews conducted with 10 participating of the subproject. It was found that the pedagogical work contributed to the initial training of the participating students because it allowed greater contact with school reality and exchanges of experiences of the involved segments. Thereby the pedagogical work was greater qualified than curricular internships and teaching practices. However, it was verified that the pedagogical work in subproject did not reflect directly in the course by lack of coordination and actions of the subproject PIBID with the PPC.

Keywords: PIBID. Initial training. Physical education.

Resumen: El estudio tiene como objetivo analizar el trabajo pedagógico en el PIBID – “Cultura deportiva de la escuela” y sus implicaciones para la formación inicial en Educación Física del CEFD/UFSM. Para la recogida de las informaciones se ha utilizado la Entrevista Semiestruturada, realizada con diez participantes del subproyecto. Se ha constatado que el trabajo pedagógico ha contribuido para la formación inicial de los alumnos participantes, a través del acercamiento a la realidad escolar y de los intercambios de experiencia, resultando más calificado que las prácticas y actividades de enseñanza. Sin embargo, se ha verificado que el trabajo pedagógico en el subproyecto no ha repercutido directamente en el curso de Educación Física del CEFD por la falta de articulación de las acciones del subproyecto PIBID con el Proyecto Pedagógico del Curso.

Palabras clave: PIBID. Formación inicial. Educación física.

• Recebido em 6 de janeiro de 2018 • Aprovado em 18 de agosto de 2018 • e-ISSN: 2177-5796

DOI: <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2019v21n1p263-278>

Copyright © 2019. Conteúdo de acesso aberto, distribuído sob os termos da Licença Internacional da Creative Commons – CC BY-NC-SA – Atribuição Não Comercial (<https://br.creativecommons.org/licencas/>) – Permite distribuição e reprodução, desde que atribuam os devidos créditos à publicação, ao autor(es) e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

Introdução

Na formação inicial de professores de Educação Física do Centro de Educação Física (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) observa-se a divisão entre teoria e prática, impossibilitando a práxis pedagógica. O distanciamento entre a universidade e a realidade escolar é bastante evidente no currículo, principalmente nas práticas de ensino que não acontecem em todas as disciplinas previstas e nos estágios curriculares que iniciam somente no quinto semestre do Curso.

Para atenuar as falhas da formação inicial, o Ministério da Educação (MEC) propôs alguns projetos, dentre eles o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que foi criado em 2007 como um programa e teve um avanço significativo com a promulgação da Lei nº 12.796/2013 Art. 62, § 5º, que inseriu um adendo na LDB, instituindo o PIBID como um programa contínuo, que passa a ser uma política de Estado para a formação de professores (BRASIL, 2013a).

A UFSM participa do PIBID desde o seu surgimento, sendo que o CEFD, a partir do Edital/2009, contou com a participação da área da Educação Física com o subprojeto denominado “Cultura esportiva da escola”. O subprojeto tem como objetivo a criação de um campo de atuação na docência na escola aos educadores em formação inicial e continuada, construindo práticas e estratégias educacionais inovadoras (SAWITZKI, 2009).

No contexto do PIBID – “Cultura esportiva da escola”, pode-se observar uma série de questões que merecem um aprofundamento de questões referentes ao trabalho pedagógico. Frizzo (2012) entende que o trabalho pedagógico não é apenas um tipo de prática e sim trabalho, pois é uma manifestação da atividade humana produtiva dos sujeitos do contexto escolar. O conceito de trabalho pedagógico se refere a uma “noção ampliada do trabalho desenvolvido pelo professor na escola e de suas possibilidades de articulação entre a macroestrutura sócio-política e o cotidiano da docência nos espaços escolares” (FRIZZO, 2008, p. 1).

Diante da relevância do trabalho pedagógico e a relação estabelecida na formação inicial, o objetivo deste estudo consiste em analisar o trabalho pedagógico no PIBID - “Cultura esportiva da escola” e suas implicações para a formação inicial em Educação Física do CEFD/UFSM, buscando identificar o trabalho pedagógico desenvolvido no PIBID e verificar a compreensão dos alunos egressos sobre o trabalho pedagógico no subprojeto. A realização deste estudo justifica-se

devido à proximidade com a temática como bolsista de iniciação à docência no subprojeto o qual serve como base de referência empírica e me instigou a investigar inquietações, frutos dessa vivência.

Encaminhamentos metodológicos

Essa pesquisa descritiva foi desenvolvida a partir de um Estudo de Caso que, para Yin (2005), é uma estratégia para examinar acontecimentos contemporâneos, quando não se pode manipular comportamentos relevantes. Em geral, “[...] os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (YIN, 2005, p. 19).

Para esta investigação lançamos mão da Entrevista Semiestruturada, que, segundo Minayo (2011, p. 64), “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. A entrevista é uma técnica muito utilizada para a produção de dados, que busca descobrir aspectos de determinada experiência, através da comunicação verbal. Para Minayo (2011, p. 65):

A entrevista como fonte de informação pode nos fornecer dados secundários e primários de duas naturezas: (a) os primeiros dizem respeito a fatos que o pesquisador poderia conseguir por meio de outras fontes como sensos, estatísticas, registros civis, documentos, atestados de óbitos e outros; (b) os segundos – que são objetos principais da investigação qualitativa - referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito da realidade que vivencia.

Fizeram parte deste estudo dez (10) alunos formados em Educação Física. Como critério de seleção dos participantes, optou-se por alunos egressos do Curso de Educação Física – Licenciatura, que participaram do subprojeto entre os anos de 2010, 2011, 2012 e 2013 e são alunos que ingressaram no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física nos anos de 2012, 2013 e 2014, os quais são mestrandos da universidade onde esteve inserido o subprojeto. A seleção justifica-se em razão dos alunos se encontrarem em processo de formação continuada, o que possibilita que os sujeitos possuam um entendimento acadêmico ampliado do contexto de estudo: escolar e universidade.

A coleta de informações foi realizada por meio de uma entrevista pré-agendada. Para participar, os colaboradores do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas foram registradas em áudio e transcritas na íntegra. A transcrição da entrevista foi entregue aos colaboradores para que fizessem a leitura e verificassem a clareza das informações. Cientes das informações contidas assinaram a Declaração de Consentimento. Todas as informações foram armazenadas na sala 2047, prédio 51, CEFD/UFSM.

As perguntas que orientaram a entrevista semiestruturada foram estabelecidas a partir de questões norteadoras estruturadas nos seguintes blocos: Bloco 1: Dados de identificação; Bloco 2: Compreensão dos participantes quanto ao trabalho pedagógico realizado no subprojeto; Bloco 3: Implicações do trabalho pedagógico no PIBID - “Cultura esportiva da escola” para a formação inicial. Para análise dos dados aplicou-se a Análise de Conteúdo que é “[...] um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”, que prevê a utilização de três fases fundamentais da Análise de Conteúdo: pré-análise, exploração do material e, tratamento dos resultados: inferência e interpretação (BARDIN, 2011, p. 15).

Estabelecendo relações entre o PIBID – Educação Física e a formação inicial

Dos 10 alunos entrevistados, seis são do sexo feminino e quatro do masculino, todos formados em Educação Física – Licenciatura, com Curso de Mestrado em Educação Física em andamento. Destes, quatro alunos são da seleção de mestrado de 2013 e 6 alunos, de 2014. Além disso, oito (8) possuem um curso de especialização, um (1) possui dois cursos e um (1) não possui especialização.

Quanto ao ano e tempo de participação no subprojeto, seis alunos participaram durante dois (2) semestres; dois alunos durante um (1) semestre; um aluno durante três (3) semestres e o outro durante quatro (4) semestres. E dos 10 alunos, sete (7) alunos trabalham como professores, sendo que a maioria atua a mais de 2 anos como professor.

Quando se indagou os alunos sobre o que levou a procurar o subprojeto, foram dois os motivos levantados: a bolsa e a aproximação com a escola. Dos entrevistados, oito (8) falaram que em primeiro lugar foi à questão da bolsa. As bolsas que são oferecidas aos acadêmicos são percebidas por eles como fundamental para participar do subprojeto e se manter na universidade.

Essa perspectiva do interesse financeiro faz pensar em relação à estrutura que leva os acadêmicos a trabalharem. Entre as razões se destacam o fato dos pais não terem condições financeiras e a universidade não conseguir garantir sua permanência. Ou seja, a bolsa é um fator determinante, pois todos os alunos entrevistados mencionaram a bolsa como o fator que os levou a se inserir no subprojeto. Deste modo, se faz necessário não somente condições objetivas de acesso, mas também de permanência na universidade.

No que se refere à descrição do grupo de estudos e a relação estabelecida entre os envolvidos, os sujeitos destacaram que o grupo de estudos era realizado semanalmente e as relações estabelecidas entre coordenador, bolsistas e professores supervisores, bem como com a equipe diretiva e alunos da escola se dava pelo diálogo. Houve muitas trocas de experiências e incentivo entre os professores supervisores e os próprios sujeitos. As reuniões pautavam-se na discussão de artigos científicos a respeito de várias temáticas que auxiliavam na inserção na escola, textos relacionados ao planejamento da EF e em relatos da escola, dos alunos, dos planejamentos e das atividades que foram desenvolvidas. Entretanto, o grupo de estudos deixava a desejar em alguns aspectos no que tange ao direcionamento e seu formato necessitando mudanças nestes aspectos para que consiga cada vez mais ser um espaço de formação.

Quando indagados sobre como se dava o planejamento e quais os critérios para planejar eles relataram que o planejamento, específico do subprojeto era realizado semestralmente, de acordo com a realidade diagnosticada da escola, observando o seu PPP. Os planos de aula inicialmente eram realizados em duplas, passando posteriormente a serem realizados individualmente. Sobre as intervenções, os alunos relataram que ficavam na escola em média 3 turnos, e desenvolviam suas ações em turmas compostas de 20 a 30 alunos ao todo e em certos casos, havia a união de duas ou três turmas. Os alunos apontaram que, com o tempo, quando adquiriam certa experiência, autonomia e sentiam-se preparados, passavam a desenvolver as atividades individualmente. Ressalta-se a relevância dos acadêmicos irem para a docência bem orientados e seguros do seu papel na escola, em seus estágios, sendo a coletividade uma característica do trabalho pedagógico.

O trabalho organizado pelo coletivo escolar (sujeitos que compõem a escola) se estende à todas as esferas da organização escolar e do trabalho pedagógico, aliás, a própria organização coletiva é educativa. Tornando-se, portanto, um princípio de organização curricular que tenha por base as instâncias decisórias democráticas e participativas - "radicalizando" os processos democráticos - propiciando a autonomia real dos sujeitos em relação à seus próprios processos formativos (FRIZZO, 2012, p. 231).

Dos 10 sujeitos, 7 trabalhavam em turno inverso das aulas pelo fato da proposta inicial do subprojeto priorizar o desenvolvimento das atividades no contra turno das aulas. Os outros 3 alunos realizavam as aulas no horário da aula. As ações na escola, em algumas turmas foram realizadas no turno das aulas por alguns dos bolsistas, o que várias vezes acabou gerando a substituição do professor (a) que atuava no turno, no caso dos anos iniciais, pelo fato desses professores não acompanharem as aulas junto com os alunos do subprojeto.

Segundo Peripolli, Ritter e Arend (2013), no estudo intitulado “vantagens e desvantagens do PIBID na sala de aula e no contra turno”, ao estabelecer uma análise comparativa entre o trabalho pedagógico realizado nesses dois espaços, constatou-se que as atividades, que produziram melhores resultados, foram as do turno das aulas, com a apreensão dos conteúdos, principalmente em razão de abranger todos os alunos, que se mostravam ansiosos e participativos. No contra turno, atingia-se um número menor de alunos, não abrangendo toda a turma. Porém, no contra turno o trabalho se tornava mais individualizado e os bolsistas apresentavam um tempo maior para realizar as aulas, possibilitando a qualificação do trabalho pedagógico.

Questiona-se, se o trabalho realizado no contra turno é Educação Física, pois a principal função do PIBID é colocar os alunos em formação no contexto da Educação Física e da escola. Logo, o trabalho no contra turno não se caracterizaria como um trabalho com Educação Física, uma vez que o subprojeto não envolve todos os alunos e trabalha com oficinas, diferentemente da Educação Física, e isso possibilita outra experiência para o aluno em formação inicial. Além disso, para 3 dos sujeitos, o subprojeto não dá a vivência exata de um professor (a), porque os alunos da escola têm interesses diferentes quando estão inseridos nas oficinas, de quando estão nas aulas de Educação Física. Além disso, o acadêmico trabalha com oficinas e temas que tem afinidade. Logo, participam de certas oficinas os alunos e o acadêmico que tem interesse, e isso se diferencia de uma aula de Educação Física, não se caracterizando assim em uma experiência concreta do trabalho pedagógico de professor (a).

Quando os alunos foram questionados sobre a relação teoria e prática do conhecimento tratado na Universidade com a realidade Escolar, seis (6) alunos apontam que em relação a teoria apreendida ao longo dos anos na formação inicial e a prática no cotidiano escolar, o resultado não é satisfatório. Isso decorre pelo fato de as disciplinas curriculares do curso dar ênfase à teoria, deixando a desejar nas práticas de ensino e estágios curriculares, o que é contemplado no

subprojeto. Segundo a LDB no artigo 61, a formação do profissional para a educação terá como fundamentos “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”. E no artigo 67 destaca que “A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino” (BRASIL, 1996, p. 22-24).

As duas principais lacunas dos cursos de licenciaturas participantes dos subprojetos PIBID/UFSM evidenciadas por Puiati (2014, p. 155) são “a falta de relação entre universidade e escola e distanciamento entre teoria e prática”, a qual destaca que a “falta de interação entre universidade e escola é um problema histórico”. Para Saviani (2007, p. 8) vê-se na universidade “o contraponto entre as duas tendências pedagógicas, vemos que a recorrente presença da oposição entre teoria e prática na educação se manifesta, aí, como contraposição entre professor e aluno”.

No dia-a-dia da sala de aula os alunos tendem a, constantemente, reivindicar a primazia da prática: “esse curso é muito teórico”, dizem eles; “precisaria ser mais prático”. O professor, por sua vez, tende a defender a importância da teoria, alegando que, se isso não é percebido no momento da aprendizagem, será constatado depois, na vida social, na atividade profissional: “não sejam imediatistas”, diz o professor aos seus alunos. “Mais tarde vocês verão como tudo isso que lhes estou ensinando é muito importante, indispensável mesmo, para a vida de vocês” (SAVIANI, 2007, p. 8).

Conforme Gentili (2002), este cenário de aligeiramento da formação faz com que o enfoque maior seja dado para os conhecimentos teóricos. Segundo Rosa (2014, p. 51), “quanto mais tardio for o contato do acadêmico com a docência, maiores são as chances deste não conseguir estabelecer relações entre a teoria aprendida nas IES e a prática pedagógica desenvolvida na escola”. Frizzo afirma que:

Esta definição da educação escolarizada capitalista se fundamenta em uma concepção de educação sob a perspectiva da empregabilidade e do disciplinamento na forma escolar atual; uma matriz formativa fundada na separação entre a escola e a vida, entre o trabalho escolar e o trabalho concreto socialmente útil e entre os sujeitos da escola e o conhecimento. Essa separação define as relações que se estabelecem na forma escolar, relações que são estranhadas por necessidade de formar um ser humano alienado e que internalize os objetivos do capital como se fossem seus objetivos enquanto sujeitos históricos (2012, p. 18).

No que se refere à relação teoria e prática entre o grupo de estudo versus escola, verificou-se que esta também não aconteceu de forma satisfatória para a maioria dos alunos. A justificativa para esse resultado se deve ao fato do grupo de estudos não proporcionar condições mais

objetivas. O grupo de estudos apresentava textos e artigos pouco aprofundados e pouco condizentes com as realidades vivenciadas na escola, além de um número elevado de envolvidos, e o grupo não possui um embasamento teórico- metodológico próprio. Isso deixa visível a necessidade de qualificação das ações que envolviam o grupo de estudos. Esse espaço teórico possibilitaria a produção de conhecimento do e pelo grupo, para que o mesmo conseguisse avançar na síntese do individual para o coletivo, ocasionando uma intervenção não apenas baseada na diversificação de conteúdo. Assim, proporcionaria para os alunos mais propriedade para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, sendo o planejamento realizado como um processo não fragmentado.

Os sujeitos relataram que o conhecimento teórico que embasava os planejamentos e as intervenções apontava limitações, as quais ocasionaram dificuldades com a construção do conhecimento entre os próprios bolsistas. Os alunos relataram que buscavam desenvolver ao máximo o que haviam planejado, conforme o embasamento teórico definido individualmente. Como as demais licenciaturas, segundo Taffarel (1993), a formação inicial em Educação Física apresenta “problemas curriculares – com inconsistente base teórica; processos de gestão antidemocráticos; dicotomia teoria-prática; currículos extensivos e desportivizados [...]”. Segundo Frizzo (2012), em pesquisas realizadas, foram apontadas a necessidade de mudanças significativas nos currículos dos cursos de Educação Física, pois são encontradas diversas contradições nos currículos, como:

A dicotomia entre teoria e prática, a descontextualização de conteúdos, a perda da historicidade do conhecimento, a diluição e superficialidade do conhecimento, problemas de formulação de generalizações e conceitos, a falta de estruturação lógica das disciplinas científicas e a falta de aplicabilidade em situações concretas do conhecimento tratado (p. 118).

Ressalta-se a necessidade de articular a relação teoria e prática com totalidades interpretativas, uma vez que:

[...] tanto a prática como as teorias sobre essa prática, não podem ser entendidas separadas ou isoladas em si mesmas. Toda prática está inserida no contexto maior da ação histórica da humanidade que busca e constrói um novo projeto, uma nova realidade. Toda prática tem um sentido social e histórico. Daí porque uma prática ou uma teoria sobre uma determinada prática se insere num movimento e numa interrelação de forças e tensões em que uma se constitui na antítese da outra; uma nega a outra e vice-versa (princípio da negação da negação), porque estão inseridas num projeto longo, numa cadeia de ações e reações de caráter social e histórico (GAMBOA, 1995, p. 9).

Em relação às principais dificuldades encontradas no planejamento e desenvolvimento do trabalho pedagógico, os alunos salientaram a dificuldade com planejamento e a sistematização dos conteúdos, pois eles não conseguiram estabelecer uma sequência lógica dos diversos conteúdos da cultura corporal, trabalhados nos diferentes anos escolares. Neste sentido, verifica-se a necessidade de critérios e princípios para atingir os objetivos propostos. Saviani (2003, p. 21) afirma que o objeto da educação diz respeito, “por um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”. Outra dificuldade foi a falta de conhecimento específico da área, de conhecimento metodológico e o pouco aporte teórico. Constata-se que essas dificuldades estão relacionadas à falta de teoria. Saviani expressa que:

O ato de antecipar mentalmente o que será realizado significa exatamente que a prática humana é determinada pela teoria. Portanto, quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática. Por isso, diante da observação dos alunos: “este curso é muito teórico; deveria ser mais prático”, minha tendência sempre foi a de responder: “Oxalá fosse muito teórico, pois, de teoria nós precisamos muito” (2007, p. 10).

No que tange a avaliação das aulas, esta acontecia em grupo na própria escola. A maioria dos alunos procurava planejar as aulas com base na avaliação realizada anteriormente, dando uma sequência às atividades, tendo a liberdade de escolher a metodologia. O planejamento era realizado conjuntamente entre os bolsistas a partir das questões avaliadas. Quando foram indagados sobre os instrumentos de avaliação do subprojeto, os alunos afirmaram que as avaliações realizadas foram pouco consistentes para realmente mensurarem se os objetivos estavam sendo atingidos os alunos relataram que foram realizadas observações, anotações e avaliações diárias das aulas na escola.

No grupo de estudos aconteciam as avaliações semanais do trabalho pedagógico. Entretanto, no grupo de estudo o formato das discussões se restringia a relatos, desabaços, conversas, não sendo uma avaliação sistemática, mas tornando-se subjetiva. Outra avaliação diz respeito ao seminário que reunia todos os subprojetos da UFSM, realizado uma vez por ano, o qual na visão dos alunos não possuía critérios claros de avaliação, tornando-a superficial. Além disso, ao final de cada semestre era entregue um memorial descritivo individual de cada aluno, e por fim, era entregue o relatório anual de avaliação do subprojeto. O sistema de avaliação da

CAPES é considerado um instrumento, no qual os resultados da avaliação servem de base para a formulação de políticas. Entretanto, percebe-se que o relatório da CAPES 2009-2013 (BRASIL, 2013b) é tendencioso, uma vez que é realizado pela própria CAPES, onde não se observam em seu conteúdo dificuldades e contradições do PIBID. Neste sentido, as políticas para a Educação sob a gerência da CAPES, acabam ajudando a mascarar a precarização da formação inicial de professores de Educação Física, em virtude da CAPES ser um órgão do governo.

Já em relação às principais facilidades encontradas no planejamento e desenvolvimento do trabalho pedagógico, dos 10 entrevistados, 8 destacaram o tempo de contato com os alunos e o ambiente escolar como principal facilidade. Em segundo lugar, 4 alunos citaram a troca de experiência entre os bolsistas/trabalho em grupo, por meio de diálogos e socialização do conhecimento entre eles, como fator que facilitou o trabalho pedagógico. O terceiro aspecto que favoreceu o trabalho pedagógico, destacado pelos sujeitos, está relacionado ao apoio e boa relação com a professora supervisora. Os alunos tiveram um acompanhamento contínuo no desenvolvimento das atividades propostas, somado a experiência profissional desses professores supervisores adquirida ao longo dos anos.

Quando questionados de que modo as vivências e experiências no subprojeto refletiram na sua formação inicial, os sujeitos foram unânimes ao relatarem que as mesmas refletiram positivamente, a partir do conhecimento do cotidiano escolar, como podemos destacar nas falas: *“conhecimento da realidade prática”*; *“vivenciar a escola e a comunidade escolar”*; *“inserção do acadêmico e conhecer a realidade escolar”*; *“colocar em prática muitos conteúdos”*; *“se colocar como professor”*; *“experiência na escola”*; *“conhecimento da realidade escolar”*, possibilitando a qualificação da sua formação inicial, na relação comprometida com este processo entre escola e universidade.

De acordo com o Aluno A, o conhecimento aprofundado da realidade foi um dos maiores *“saldos positivos”* para a sua formação inicial. No geral, os alunos tiveram grande envolvimento com a escola, entre 10 a 12 horas por semana o que não aconteceu na formação inicial, como por exemplo, nos estágios curriculares. O Aluno A ainda salienta que o trabalho pedagógico *“depende de conhecer a escola mais assim de como ela funciona, como os professores reagem assim foi dando uma segurança maior no decorrer dessa aprendizagem, de como funciona a escola”* (ALUNO A). Para Saviani (2007, p. 9),

A prática é a razão de ser da teoria o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana.

Quando indagados se as experiências do trabalho pedagógico no subprojeto diferiram das práticas de ensino e dos estágios curriculares, nove alunos relataram que as ações do subprojeto se diferenciaram dos estágios curriculares. Para os alunos, o subprojeto possibilitou um conhecimento da realidade concreta da escola e do seu funcionamento. Os estágios não possibilitaram a experiência de trabalhar com diferentes turmas do mesmo ano, não permitindo a visualização da diferença do trabalho pedagógico entre as turmas, além do pouco tempo destinado aos estágios, proporcionando pouca experiência com a docência. Posteriormente, os alunos foram questionados sobre a maneira com que as experiências do trabalho pedagógico no subprojeto se diferenciavam dos estágios curriculares os alunos apontaram como um processo qualificado de inserção do aluno na docência. A continuidade da sistematização de um trabalho pedagógico, o tempo de permanência no espaço escolar e a possibilidade de discutir com especialistas da área (professores supervisores e professor coordenador) se constituem nos aspectos mais relevantes desse avanço.

Conforme os sujeitos, o subprojeto vem representando para os alunos uma experiência de inserção no espaço escolar bastante significativo, pois além de possibilitar mais horas de atividades, é um espaço rico quanto à apropriação de conhecimento. Evidencia-se que o subprojeto, em relação ao número de horas destinadas à inserção escolar, se assemelha a proposta do Curso de Educação Física Licenciatura de caráter Ampliado. Essas discussões vêm sendo objeto de novas propostas curriculares para a Educação Física no CEFD. Neste sentido, questiona-se por que essa formação não poderá ser garantida em uma grade curricular?

Em relação aos subsídios da formação inicial e do subprojeto para trabalhar com a EF, todos os alunos relataram que os conhecimentos na formação inicial foram limitados. O que contribuiu para o trabalho pedagógico foram as atividades extracurriculares, como a participação em projetos de extensão, grupos de estudos, seminários e encontros. Os subsídios da formação inicial e do subprojeto se complementaram para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, uma

vez que a formação proporcionou o conhecimento mais teórico, mas descontextualizado, enquanto no subprojeto prevaleceu o conhecimento concreto do cotidiano escolar. Para os alunos, a intervenção no cotidiano escolar não aconteceu de forma qualificada durante a formação inicial, e o subprojeto foi um diferencial, pois possibilitou vivenciar a realidade da escola e articular a teoria ao cotidiano, evidenciando as limitações dos estágios.

Essas características da relação teoria e prática também ficam evidentes quando questionamos os alunos sobre as mudanças que contribuiriam para a melhoria do trabalho pedagógico no subprojeto. Entre as principais mudanças para melhoria do trabalho pedagógico, a maioria dos alunos (8) apontou o aumento da carga horária do grupo de estudos para discussões críticas e coletivas e o planejamento ser qualificado. O segundo aspecto apontado para a melhoria do trabalho pedagógico no subprojeto foi referente ao aprofundamento do embasamento teórico. Deste modo, evidencia-se que o subprojeto acabou focando muito na prática e deixou a desejar na teoria, contribuindo para a dicotomia teoria-prática. Outro item elencado pelos alunos para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico está relacionado a diminuição de carga horária na escola, o que pode ser justificado pela necessidade de maior carga horária para o embasamento teórico.

Segundo Saviani (2007, p. 9), “na raiz do dilema está o entendimento da relação entre teoria e prática em termos da lógica formal, para a qual os opostos se excluem”.

Assim, se a teoria se opõe à prática, uma exclui a outra. Portanto, se um curso é teórico, ele não é prático; e, se é prático, não é teórico. E, na medida em que o professor é revestido do papel de defensor da teoria enquanto o aluno assume a defesa da prática, a oposição entre teoria e prática se traduz, na relação pedagógica, como oposição entre professor e aluno. No entanto, admite-se, de modo mais ou menos consensual, que tanto a teoria como a prática são importantes no processo pedagógico, do mesmo modo que esse processo se dá na relação professor-aluno não sendo, pois, possível excluir um dos pólos da relação em benefício do outro. Dir-se-ia, pois, que teoria e prática, assim como professor e aluno são elementos indissociáveis do processo pedagógico. Nesses termos, a saída do dilema por um ou por outro de seus pólos constitutivos se revela igualmente difícil e, no limite, impossível. Eis porque as duas tendências pedagógicas vigentes na atualidade resultam igualmente incapazes de resolver o dilema pedagógico (SAVIANI, 2007, p. 9).

Quando questionados sobre as limitações do subprojeto para a formação inicial de professores do CEFD, a maioria dos alunos (9) apontou a falta de articulação do subprojeto com a formação inicial. Eles salientaram a falta de discussão entre o subprojeto e o curso. Os alunos afirmaram que para a formação inicial o trabalho pedagógico no subprojeto não teve implicação

direta. Sendo impossível articular o subprojeto com a formação, porque não tem um eixo curricular para articular as disciplinas e nem as disciplinas são articuladas. Torna-se inviável buscar articular ensino, pesquisa e extensão para se conseguir avançar, uma vez que qualquer ação do subprojeto vai estar refém da falta de articulação como currículo da formação inicial, pois o mesmo encontra-se fragmentado e não articula os conhecimentos.

Evidencia-se que não há implicação direta para o curso de Educação Física do CEFD, porque o conhecimento da realidade somente é proporcionado para os bolsistas do subprojeto, e não para todos os acadêmicos do curso, sendo importante que o subprojeto oportunizasse a participação de todos os acadêmicos, para que tenham uma maior experiência na formação inicial. Segundo Puiati (2014, p. 136), não há articulação das ações desenvolvidas nos subprojetos do PIBID com as atividades dos cursos de licenciaturas, “o que há são relações que os próprios bolsistas estabelecem. Essas relações não são naturalizadas e também não são comuns a todos os bolsistas, ou seja, cabe a cada um realizar essa relação”.

Quando indagados sobre as implicações do trabalho pedagógico no subprojeto para a formação inicial, todos os sujeitos apontaram como ponto positivo do subprojeto a aproximação da realidade escolar, para o conhecimento da realidade concreta. A maioria dos alunos afirmou que essa vivência prática, se diferencia dos três estágios e das práticas de ensino, oferecendo uma formação mais ampliada no que se refere à docência. O subprojeto se apresentou como uma alternativa para a aproximação entre teoria e prática presente nos cursos de licenciaturas, proporcionando aos envolvidos problematizar e agir no que se refere a dicotomia teoria-prática. Segundo Rosa (2014), o subprojeto além de inserir o aluno o quanto antes no contexto escolar apresenta-se como possibilidade para solucionar uma das maiores dificuldades dos cursos de licenciaturas, que é manter a relação entre teoria e prática.

Neste sentido, segundo Gamboa (1995, p. 11), “[...] a teoria submetida ao confronto com a prática, coloca-se em tensão, isto é, em uma situação crítica. Apenas na medida em que a teoria está “tensionada” pela prática, ela consegue, ser teoria da e para a práxis”, além disso, a teoria e a prática não se opõem como dois campos distintos ou separados que seriam relacionados um com outro numa sequência linear, um depois do outro: “ambos os campos são parte de uma mesma realidade: a ação social humana” (GAMBOA, 1995, p.10).

O subprojeto estabeleceu a relação entre a teoria e a prática de forma mais qualificada que a formação inicial. Ele contribuiu através das discussões entre os próprios alunos, os quais

relataram que, constantemente, debatiam sobre a relação do conhecimento tratado na universidade, confrontando com o que estava sendo vivenciado nas intervenções na escola. O trabalho pedagógico no subprojeto se desenvolveu através da aproximação da realidade escolar, das trocas de experiência e da articulação entre teoria e práticas, aproximando-se do conceito de práxis pedagógica. Para Saviani (2007, p. 10) “Examinada em termos dialéticos, notamos que, em lugar de se excluírem mutuamente, teoria e prática são opostos que se incluem, abrindo caminho para a consideração da unidade entre teoria e prática”. Ainda segundo o autor, nessa nova forma de ver a teoria e a prática, a “educação é entendida como mediação da prática social global”. O subprojeto foi importante para a aproximação da realidade escolar pelos alunos, possibilitou conhecer como é o trabalho pedagógico do professor (a), desde o específico dar aula, até sua forma mais ampla, que vai além da escola.

Considerações finais

Em tempos atuais, a formação inicial de professores de Educação Física vem sofrendo a interferência direta da desvalorização docente e da precarização da formação inicial. Neste contexto, evidenciam-se problemas curriculares relacionados à dicotomia teoria-prática, sendo que esta divisão, cada vez mais, é reforçada com as novas DCNFP e DCNEF. Em resposta a essa dicotomia são criadas ações para possibilitar a articulação entre teoria e prática, dentre elas destaca-se o PIBID. Dentre as principais contribuições evidenciou-se o tempo de contato entre os alunos e a escola, a troca de experiências entre os bolsistas, a partir do trabalho coletivo, e o apoio pedagógico do (a) professor (a) supervisor (a) e a boa relação com o mesmo (a).

A partir da análise de como se desenvolveu o trabalho pedagógico no subprojeto “Cultura esportiva da escola” e quais as suas implicações para a formação inicial de professores de Educação Física, verificou-se que o trabalho pedagógico avançou principalmente no que se refere à aproximação da realidade escolar e trocas de experiências. O subprojeto se tornou espaço de grande relevância para a formação inicial, possibilitou ao aluno estar dentro da escola desde o início do curso, conferindo-lhe uma formação diferenciada e mais qualificada, o que não é proporcionado pela grade curricular do curso, no qual o estágio apresenta caráter terminalista, uma vez que o acadêmico vai para a escola somente a partir do 5º semestre. No curso, a relação entre teoria e prática, do conhecimento tratado na Universidade com a realidade Escolar, não foi

satisfatória, ratificando a precariedade da formação inicial em Educação Física - Licenciatura no CEFD/UFSM.

No que se refere às implicações do trabalho pedagógico no subprojeto para a formação inicial em Educação Física no CEFD/UFSM, constatou-se que ele não repercutiu diretamente no curso de Educação Física pela falta de articulação e ações do subprojeto PIBID com o PPC, tendo repercussão apenas na formação inicial dos alunos que participaram do subprojeto. O subprojeto contribuiu de forma significativa para a aproximação da realidade escolar, com o conhecimento concreto deste contexto, sendo essa vivência e experiência diferenciada. Assim, constituiu-se como espaço mais qualificado que os estágios curriculares e as práticas de ensino. O trabalho pedagógico foi significativo para os alunos participantes, pois ele proporcionou o conhecimento do funcionamento e a problematização da realidade escolar, a partir do envolvimento com os professores, os pais e os alunos no longo período de contato, bem como proporcionou o conhecimento sobre planejamento e sistematização dos conteúdos e a socialização do conhecimento.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394**. Brasília: DOU, 1996.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Brasília, 2013a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 28 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. **Relatório de Gestão 2009-2013 da CAPES**. Brasília, 2013b. p. 1-329. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica>. Acesso em: 15 ago. 2014.

FRIZZO, Giovanni Ernst. O trabalho pedagógico como referência para a pesquisa em Educação Física. **Revista Pensar a Prática**, Goiás, v. 11, n. 2, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/3535/4076>. Acesso em: 1 dez. 2014.

FRIZZO, Giovanni Ernst. **A organização do trabalho pedagógico da educação física na escola capitalista**. 2012, 265f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

DALLA NORA, Daiane; RIBAS, João Francisco Magno. Trabalho pedagógico no PIBID - Educação Física: implicações para a formação.

GAMBOA, S. S. Teoria e da prática: uma relação dinâmica e contraditória. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 7, n. 8, p. 31-45, dez. 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/22595/20588>. Acesso em: 22 nov. 2014.

GENTILLI, Pablo. Três teses sobre a relação Trabalho e Educação em tempos Neoliberais. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2002. p. 45-59.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da Pesquisa Social. *In*: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 9-30.

PERIPOLLI, Z. P.; RITTER, D.; AREND, G. B. Vantagens e desvantagens do PIBID na sala de aula e no contra turno. *In*: ENCONTRO REGIONAL DE ESTUDANTES DE MATEMÁTICA DO SUL, 19.; 2013, Santa Maria. Santa Maria, RS. **Anais [...]**. Santa Maria, RS: UFSM, 2013. v. 1. n. 1. Disponível em: http://w3.ufsm.br/coordmat/erematsul/anais/arquivos/RE/RE_Peripolli_Patricia_Zanon.pdf. Acesso em: 3 jan. 2015.

PUIATI, Lidiane Limana. **Iniciação à docência na formação inicial de professores: possíveis relações entre cursos de licenciatura e subprojetos PIBID/CAPES na UFSM**. 2014. 283f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

ROSA, Cristian Leandro Lopes. **PIBID: Formação Continuada para professores de Educação Física**. 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAWITZKI, Rosalvo Luís. **Detalhamento do subprojeto cultura esportiva da escola**. Santa Maria, RS: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, 2009.

TAFFAREL, C. N. Z. **A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no Curso de Educação Física**. 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, 1993.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.